

el adulto como guía:

¿EL ESLABÓN PERDIDO DEL DESARROLLO TEMPRANO?

CINTIA RODRÍGUEZ

Grupo DETEDUCA¹

Universidad Autónoma de Madrid

www.uam.es/desarrollotempranoyeducacion

Una de las ideas más arraigadas entre profesionales e investigadores del desarrollo temprano, con enormes repercusiones prácticas, es que durante los primeros meses de vida, los niños tienen relaciones exclusivas con el adulto. Son las interacciones “diádicas”, y reciben ese nombre porque se trata de dos sujetos.

Colwyn Trevarthen, un conocido y prestigioso investigador neozelandés afincado en Escocia, y Penelope Hubley plantean, en los años setenta, que al principio de la vida habría una *intersubjetividad primaria* que permite que se produzcan intercambios muy ricos en las interacciones diádicas entre el bebé y su cuidador. Ejemplos serían la atención sostenida del bebé a la voz y a la cara del adulto, incluso cuando la visión aún carece de la agudeza que desarrollará más tarde, o los ritmos muy bien acoplados entre el lenguaje del adulto y las vocalizaciones del bebé.

Nadie cuestiona hoy la tremenda importancia de las habilidades diádicas del niño en los primeros meses de vida. Sin embargo, cuando se mira con detalle cómo aborda la psicología este periodo, salta a la vista la cuasi ausencia de objetos en esos intercambios entre el bebé y el adulto. Como si se tratara de situaciones “comunicativas diádicas exclusivas” entre dos sujetos, un mundo comunicativo puro.

Por otro lado, Piaget y su esposa, Valentine Piaget, realizaron un impresionante trabajo en los años 30 y 40, donde ponen de manifiesto los grandes temas del desarrollo cognitivo temprano, vigente hasta hoy. Analizaron cómo evolucionan los sutilísimos encuentros entre el niño y el objeto y pusieron de relieve cómo se transforman de manera dramática las posibilidades de acción sobre el mundo a lo largo de los dos primeros años de vida. Hacia el quinto mes, cuando ya ha desarrollado las habilidades básicas que le permiten cierto grado de manipulación, el niño empieza a relacionarse con el mundo material por su cuenta.

Estos trabajos han sido una fuente de inspiración permanente para analizar y comprender el desarrollo cognitivo. Y aunque también dan cuenta de interacciones diádicas, lo que se excluye de la interpretación ahora es cualquier dimensión comunicativa. Los encuentros entre el niño y el objeto se producen en un terreno estrictamente solitario sin intervención del otro.

Los adultos no sólo hablan desde que el niño nace, sino que realizan abundantes gestos mucho antes de que los niños sean capaces de realizarlos ellos mismos o de comprenderlos. Esos gestos no tienen lugar en el vacío, sino que con frecuencia acompañan los usos de los objetos.

psicología del desarrollo ▽



Cintia Rodríguez.

¹ El grupo DETEDUCA (*Desarrollo temprano y educación*) está compuesto por los siguientes miembros: José Luis de los Reyes, Ángeles Medina, Natxo Alonso, M.ª Jesús del Olmo, Julián López-Torrecilla, Pedro Palacios, Mar Pérez, Julia Benassi, Marisol Basilio, Karina Cárdenas, Luisa Estrada, Ana Moreno, Noelia Sosa, Noemí Yuste y Patricia Cuevas.

Es así, por tanto, como se presuponen dos mundos de relaciones diádicas exclusivas, sujeto-sujeto, por un lado, sujeto-objeto por el otro, que nunca se reúnen.

Hay que esperar hasta el fin del primer año, para que, de acuerdo a Trevarthen y Hubley, se manifieste la llamada *intersubjetividad secundaria*. Con ella aumenta el perímetro de la interacción, ya que los objetos intervienen por fin cuando los niño/as se comunican intencionalmente con los otros. Por eso se denomina *secundaria*. A partir de aquí las interacciones sí son triádicas, puesto que se pasa de los dos elementos niño/a-adulto o niño/a-objeto, a tres, interacciones niño/a-adulto-objeto.

Esta idea según la cual la interacción triádica sólo comienza a producirse al final del primer año, se ha modificado muy poco con el paso de los años. Importantes equipos actuales como el que lidera Michael Tomasello, en el Max Planck Institute en Leipzig (Alemania), afirman algo muy parecido: que inicialmente el niño vive en un mundo de relaciones diádicas, y que solamente hacia el final del primer año de vida comienzan las llamadas interacciones triádicas con la “Revolución de los 9 meses”, otra manera de nombrar el mismo fenómeno. Ahora el niño/a le comunica *algo* al *adulto* acerca de *lo que sea en el mundo*, por ejemplo, dándole un objeto de manera intencional, o, más tarde, realizando gestos de señalar para que el adulto le alcance un objeto deseado que se encuentra fuera de su alcance.

Esta articulación entre el otro y el mundo que, a primera vista, parece muy sencilla, en realidad no lo es. Que lo veamos tanto no significa en modo alguno que sea banal o cognitivamente evidente.

EL ADULTO COMO GUÍA:

¿UN ESLABÓN PERDIDO EN EL DESARROLLO TEMPRANO?

No deja de resultar sorprendente que el niño/a consiga reunir en un único acto comunicativo intencional su relación con el otro y con el mundo, cuando se trata de habilidades que habían venido circulando, durante el primer año, por vías tan “desconectadas”.

Además, cualquier lector que no sea psicólogo del desarrollo o que no esté familiarizado con estos temas, tendrá la, más que certera, impresión de que falta algo. Le podría extrañar que no se diga ni una palabra acerca de la multitud de gestos cotidianos donde el adulto (padre, madre, cuidador/a) conjuga en un solo acto comunicativo su relación con el bebé y con algo del mundo material, que puede ser tan variado como un sonajero, un chupete, un biberón, la ropita, un peluche y un larguísimo etcétera. Es decir, aquellos artefactos que configuran el mundo material y que contribuyen a la formación de los escenarios de alimentación, de aseo, de descanso, de juego, de trabajo, donde las personas adultas y los bebés, como protagonistas o como testigos, nos hallamos en la vida cotidiana. Todos ellos podrían considerarse eslabones intermedios previos donde los adultos y los niños sí se comunican *acerca de*, en *presencia de*, *con*, *a través de* del mundo material de un modo u otro.

Y así es como llegamos al primero de los argumentos de este artículo:

(1) Las interacciones triádicas existen prácticamente desde el principio de la vida. Eso significa que los *objetos sí están presentes* en la vida de los niños. No porque



el niño/a asuma la responsabilidad de las conductas que hemos mencionado. No hace falta esforzarse mucho para concluir que son habilidades que se salen por completo de sus posibilidades. Sino porque se relacionan con frecuencia con el mundo de los objetos, artefactos, en los diversos escenarios donde se encuentran, *a través de* el adulto. Los niños no se hallan en un “vacío material”, ni en una “burbuja puramente comunicativa”, cuando interactúan con los otros. La comunicación suele ser *acerca de algo*. Como afirmaba Vygotski, el adulto actúa como un “embajador” entre el mundo y el niño.

Los niños no se hallan en un “vacío material”, ni en una “burbuja puramente comunicativa” cuando interactúan con los otros

Las interacciones triádicas existen, y éste es el segundo argumento, (2) porque el adulto le trae el mundo al niño. Lo hace de diversas formas que varían mucho en función de la situación de interacción, del nivel de desarrollo del niño, la cultura / comunidad de pertenencia, el propósito de la interacción, etcétera. Por tanto, tenemos que asumir que (3) el adulto desempeña un importantísimo papel educativo desde las primeras edades, lo cual permite que el niño se vaya apropiando de las intenciones de otros hasta hacerlas suyas. Las primeras intenciones de los niños son *prestadas*. Sin embargo, de ese trasvase intencional sabemos muy poco. El papel educativo del adulto ha sido raramente considerado por la psicología del desarrollo temprano.

A esto hay que añadir que el “bebé competente” (el bebé que no necesita construir sus conocimientos, porque una parte importante de asuntos como la permanencia del objeto o del número, por ejemplo, ya estarían organizados desde muy pronto), tan puesto en evidencia por buena parte de las tradiciones angloamericanas desde los años 60, tampoco ha contribuido a que los investigadores se cuestionaran la importante dimensión educativa del adulto en las edades tempranas.

“EL MÁGICO NÚMERO TRES”: LOS OBJETOS TIENEN

FUNCIONES PÚBLICAS Y EL ADULTO ES UN GUÍA

Desde principios de los años 80, primero en la Escuela de Ginebra, y en la actualidad en el grupo de investigación sobre desarrollo temprano y educación (DETEDUCA), en la Universidad Autónoma de Madrid, intentamos comprender cómo funciona “El mágico número tres”², compuesto por la tríada niño-adulto y objeto, prácticamente desde el principio de la vida. No porque el niño tome la iniciativa. Obviamente a los tres meses de edad no puede coger algo con sus manos y mostrárselo al adulto con *intención* de afectarle, y tampoco puede señalar algo que se encuentre ahí fuera *para* que el adulto se lo traiga, por ejemplo, a los 6 meses de edad. Estas acciones son demasiado complejas a esas edades puesto que carecen de las habilidades necesarias para comunicarse *intencionalmente* con el otro de un modo tan sofisticado.

Lo que decimos es algo bien distinto. Al hablar de *mágico número tres* y de interacción triádica, lo que acentuamos es la tremenda importancia educativa del adulto. El mundo y el niño se van encontrando, no al final del primer año, sino en actos comunicativos que primero nacen gracias a la intención del adulto, como organizador de abundantes y variados encuentros entre el niño/a y el mundo material. El niño se introduce *activamente* con sus recursos en ese “cruce de caminos”. Analizar la naturaleza de esos múltiples y ricos encuentros no sólo es apasionante, sino que además es de extrema importancia para comprender el desarrollo psicológico temprano. Sólo después será el niño/a quien maneje los hilos de la comunicación intencional, reuniendo en un único acto comunicativo su relación con el otro y con el mundo. Podrá dominar por fin una parte del espacio distal al que de otra forma no tendría acceso.

Los objetos poseen propiedades sociales no sólo cuando se nombran, sino también cuando se usan por su función o para comunicarle al otro lo que sea

USOS DE OBJETOS: CONVENCIONALES Y SIMBÓLICOS

A partir de Piaget se le ha dedicado mucha atención al importante asunto de la *permanencia del objeto*. Hacia los 7 u 8 meses el niño comenzaría a darle estabilidad al mundo material que existe ahí fuera independientemente de su propia acción (para los defensores del “bebé competente” ya habría permanencia desde el cuarto mes aproximadamente). Lo cual significa que el objeto sigue existiendo aunque no lo vea. Por esa razón es capaz de buscar un objeto que ha desaparecido. Antes, cuando son más jóvenes, los niños no buscan los objetos que se esconden.

Qué gestos hacen los adultos y qué gestos hacen los niños:

1. Como profesores, podemos observar las interacciones que realizamos con los niños y anotar qué hacemos nosotros como adultos, qué hacen los niños, qué objetos utilizamos delante de los niños y con qué función. Se puede elaborar una plantilla de recogida de datos.
2. ¿Qué aprenden los niños en esas situaciones? Podemos recoger esas observaciones y en un claustro analizarlas y categorizarlas, contrastando nuestras observaciones con lo que dice el artículo. Sacar conclusiones.

Sin embargo, frente a ese importante asunto, prácticamente no se ha dicho nada acerca del papel del adulto. Se tiene la impresión de que el adulto no hace nada para que el niño termine por dotar de estabilidad al mundo material. Lo cual, además, es central para desarrollos posteriores (símbolos, lenguaje, etcétera). Se ignora que mucho antes de que los objetos sean permanentes para el niño, ya lo son para el adulto.

En nuestro equipo le dedicamos mucha atención a un tipo de permanencia que tiene que ver con la función del objeto en la vida cotidiana. Se trata de la *permanencia funcional*³. Esa permanencia, a diferencia de lo que habitualmente se estudia en Psicología, es pública, socialmente aprendida y además la compartimos los miembros de una determinada comunidad. Los objetos poseen propiedades sociales no sólo cuando se nombran, sino también cuando se usan por su función, o para comunicarle al otro lo que sea acerca de ellos. Ningún niño nace sabiendo para qué sirven las cosas. Lo tiene que aprender. Sin ese aprendizaje que permite considerar los objetos como miembros de clases y no como ejemplares únicos, sería muy difícil sobrevivir en la vida cotidiana (además es probable que los niños autistas tengan dificultades en ese nivel de relación con la realidad). De manera que los objetos no sólo obedecen a leyes causales, sino que también pertenecen a un mundo normativo y de consenso que también es cultural. Y ahí es donde interviene el adulto. Desempeña un importante papel de *guía* para que el niño comience a usar *los objetos por su función*, de un modo convencional. Para ello se sirve de abundantes gestos, ostensivos, indiciales o simbólicos, de los que luego hablaremos, se muestra como modelo cuando realiza *demonstraciones distantes* de cómo se usa el objeto, o *demonstraciones inmediatas* cuando introduce al niño/a en el marco de actividad organizado por él.

El adulto, además, no presenta bloques monolíticos de difícil apropiación por el niño, sino que desmenuza sus actuaciones de diferentes maneras. Por ejemplo, *segmentando, repitiendo, exagerando o ralentizando el ritmo* de su acción a fin de hacerla más legible por el niño, añadiendo

² RODRÍGUEZ, C., y MORO, C. (1998). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.

³ RODRÍGUEZ, C. (2012, en prensa). «The functional permanence of the object: a product of consensus». En E. Martí & C. Rodríguez (eds.). *After Piaget*. New Jersey: Transaction Publishers.



pequeños ajustes, realizando preparaciones del material. Estas abundantes actuaciones son cotidianas, de manera que con frecuencia es difícil delimitar cuál es la frontera exacta entre comunicación y educación.

Si tuviéramos que situar el origen de la autorregulación antes del lenguaje, la situaríamos⁴ en ese tipo de actuaciones del adulto que segmenta lo importante para el niño, proponiendo unidades de acción significativas, instrumentos semióticos para resolver tareas, o evaluando el curso de su acción en situaciones de acción conjunta.

Con los símbolos ocurre lo mismo. Gracias a ellos se representa algo ausente. Mucho antes de que los niños realicen los primeros símbolos para comunicarse con los otros hacia los 12 meses de edad —aunque el desarrollo simbólico consiste en un largo proceso— los adultos los hemos venido realizando para, con los niños u otras personas constantemente. Sin esa historia previa de acuerdos simbólicos que se va fraguando poco a poco sería muy difícil que los niños/as fueran comprendidos cuando a su vez representan algo ausente, o cuando utilizan una cosa por otra, como colocarse sobre una escoba pretendiendo que cabalgan un caballo⁵.

GESTOS OSTENSIVOS, INDICIALES Y SIMBÓLICOS

Los adultos no sólo hablan desde que el niño nace (de hecho el oído ya es funcional desde mucho antes), sino que realizan abundantes gestos mucho antes de que los niños sean capaces de realizarlos ellos mismos o de comprenderlos. Esos gestos no tienen lugar en el vacío, sino que con frecuencia acompañan los usos de los objetos. Así es como los objetos cobran vida en la interacción, cuando se usan. Y usarlos implica realizar gestos.

⁴ BASILIO, M., y RODRÍGUEZ, C. (2011). «Usos, gestos y vocalizaciones privadas: de la interacción social a la autorregulación». En *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), pp. 181-194.

⁵ RODRÍGUEZ, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el desarrollo de la inteligencia*. Barcelona: Horsori/ICE Universidad de Barcelona.

Los niños comienzan a producirlos hacia el final del primer año. Son básicamente de tres tipos: (1) los gestos ostensivos, con los que se puede mostrar o dar algo presente. Los niños comienzan a producirlos hacia el octavo o noveno mes. Sin embargo, no puede decirse que ésa sea su primera experiencia con ese tipo de gesto, puesto que el adulto realiza gestos ostensivos para el niño, prácticamente desde su nacimiento cuando le presenta el muñeco, el sonajero o el biberón. Son los gestos más básicos cuando no se dispone de medios más sofisticados de creación de acuerdos. Esas presentaciones, además, no se producen de cualquier manera, sino que suelen ir acompañadas de “racimos” de otras cosas, y que llamamos signos, sistemas de signos, que van desde el lenguaje, o la entonación que lo envuelve, añadiendo así componentes emocionales, hasta la distancia o el modo de presentación, el ritmo, el tempo o el lugar de presentación del objeto entre el niño y el adulto.

Los sistemas de signos que emplea el adulto son educativos de pleno derecho. Y mucho más en la Escuela Infantil

Lo mismo ocurre con (2) los gestos indiciales, que sirven para indicar algo presente que esté fuera del alcance o no. De ellos, el más estudiado es el gesto de señalar. Los niños ya señalan hacia el undécimo mes de vida (aunque las niñas lo hacen antes). La psicología o la primatología le han dedicado mucha atención. Suele verse como el gesto que hace posible la referencia compartida, es decir, que dos sujetos se pongan de acuerdo para comunicarse acerca de lo mismo. Como en el caso de las ostensiones, con los gestos indiciales, mucho antes de que los niños/as sean capaces de hacerlo con un objetivo comunicativo ya han participado de múltiples escenarios donde los adultos les indicamos objetos lejanos, como la luna, o los aspectos de las cosas que queremos destacar por la razón que sea con diferentes funciones, para que el niño realice una acción, para que la corrija, para que la repita y así sucesivamente.

Con (3) los gestos simbólicos ocurre algo semejante. Mucho antes de que el niño sea capaz de manejarse con gestos que representan algo ausente, el adulto los ha venido usando.

Para concluir, nos gustaría señalar que cuando hablamos del papel de guía del adulto, en modo alguno estamos insinuando que haga ciertas cosas evidentes y el niño natural y mecánicamente las repita. Eso no ocurre casi nunca. El adulto se presenta más bien como un agente poliédrico que se expresa recurriendo a sistemas de signos muy diversos, de complejidad variable, que son educativos de pleno derecho. Y si eso es lo que ocurre en el hogar, en la Escuela Infantil se multiplica por mucho. Comprender cómo funcionan esas ricas interacciones es una tarea fascinante que, por lo esencial, sigue estando pendiente. ■